



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

LÄRA LÄSA
- lärares val av arbetsätt;
en intervjuundersökning

Handledare:
Gunilla Lindgren

Författare:
Lena Björnsson Ikonen
Madelene Håkansson

LÄRA LÄSA

- lärares val av arbetssätt en intervjuundersökning

Abstract

Syftet med detta examensarbete var att få kunskap om hur man som lärare kan arbeta med läsinlärning, men framförallt – **varför** lärare arbetar som de gör. I litteraturdelen beskrivs olika synsätt på och teorier kring läsinlärning, samt olika metoder för arbete med detta. Vi valde att genom intervjuer undersöka vilka argument några lärare på fältet anger för sina val av inlärningsmodell, eller arbetssätt, vid läsinlärning.

De lärare vi intervjuat är medvetna om att alla barn lär olika och därför använder lärarna olika metoder vid läsinlärning för att göra det möjligt för alla barn att lära sig läsa. Den vanligaste modellen är en form av LTG – metoden (det vill säga Läsning på Talets Grund). Den syntetiska ljudmetoden (ljud/bokstav) sätts ofta in som stödåtgärd för de elever som behöver extra träning. Lärarna anger att LTG – metoden skapar största läsglädjen hos barnen och känns mest meningsfull, eftersom den är baserad på elevernas tankar och upplevelser.

Ämnesord: läsmetoder, språklig medvetenhet, meningsfullhet, förförståelse och läsglädje

Innehåll

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte	5
1.2 Arbetets uppläggnig	5
2 Litteraturstudier	7
2.1 De två synsätten på läsinlärning.....	7
2.1.1 Läsinlärning ut ett behavioristiskt synsätt.....	7
2.1.2 Läsinlärning ur ett kognitivistiskt synsätt	8
2.1.3 De två grundmetoderna för läsinlärning i Sverige	9
2.1.4 LTG - Läsnig på Talets Grund	9
2.2 Praktisk tillämpning	13
2.2.1 Språklekar.....	14
2.2.2 Litterär amning.....	14
2.2.3 Fonetik.....	15
2.2.4 Stor - och lillbok.....	16
2.3 Påverkande faktorer vid läsinlärning.....	18
2.3.1 Meningsfullhet	18
2.3.2 Förförståelse	19
2.3.3 Samlärande	19
2.3.4 Klassrummets påverkan	20
3 Empiridel	22
3.1 Problemprecisering.....	22
3.2 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	22
3.2.1 Uppläggnig och genomförande	23
3.3 Redovisning av resultat	24
4 Diskussion	28
4.1 Metoddiskussion.....	31
5 Sammanfattning.....	32
Källförteckning.....	33

1. Inledning

Vi skall i skolan förmedla färdigheter som alla behöver i samhället. Med tanke på det stora informationsflöde som finns idag måste alla kunna läsa och skriva. Om man inte behärskar dessa grundläggande färdigheter kan det nämligen vara svårt att klara sig i det vardagliga livet och risken finns att man hamnar utanför samhällsgemenskapen. Hur ska människor som har svårt för att läsa och skriva kunna göra sina röster hörda och kunna hävda sin rätt i vårt skriftspråksbaserade samhälle? Vi måste följaktligen som pedagoger alltid ha i minnet att ”skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo94, 1998, s. 25). Som lärare har vi därför ansvar för att undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och måste ha en bred kunskap om hur läsinläring fungerar eftersom **en** speciell läsinlärningsmetod troligen inte passar alla barn.

Även om vi är av den uppfattningen att läs - och skrivutveckling går hand i hand och är ömsesidigt beroende av varandra, kommer vi i vår undersökning att fokusera på läsning eftersom tiden för examensarbetet har varit begränsad.

1.1 Syfte

Vårt övergripande syfte är att få kunskap om hur man som lärare kan arbeta med läsinläring, men framförallt – **varför** lärare arbetar som de gör. Vad är det som påverkat lärarnas val av arbetssätt? Är lärarna på något sätt styrda av skolans riktlinjer eller av kollegorna? Eller är det barngruppen som styr valet av arbetssätt? Dessa frågor hoppas vi kunna få svar på genom detta arbete, efter litteraturgenomgång och de svar våra intervjuer ger.

1.2 Arbetets uppläggning

Vårt arbete bygger på att det i grunden finns två metoder för läsinläring i Sverige - den syntetiska ljudmetoden och den analytiska metoden. Dessa beskrivs i vårt litteraturavsnitt under 2.1. till 2.1.3. Ur de två grundläggande metoderna vi tar upp har sedan andra metoder utvecklats, till exempel LTG - Läsning på Talets Grund som beskrivs i stycke 2.1.4. Vi

redovisar därefter olika modeller som kan användas som komplement i läsundervisningen. Ett exempel är Stor – och lillbok vilket beskrivs i stycke 2.2.4. Vår undersökning visar att lärare idag inte arbetar utifrån en enda metod, utan de plockar delar från olika metoder och modeller och skapar sin egen läsinlärningsmodell eller sitt eget arbetssätt rörande läsinläring. Det vi vill få svar på är vilka argument lärarna för fram för de val de gjort i denna process. I vår empiridel redogör vi för hur de intervjuade lärarna svarade på varför lärare arbetar med läsinläring som de gör. I den sista delen diskuterar vi resultaten vi fått fram ur intervjuerna och relaterar dem till litteraturstudierna och egna reflektioner.

2 Litteraturstudier

Litteraturgenomgången inleds med en beskrivning av hur de två teorierna behaviorism och kognitivism har påverkat synen på läsinlärning (2.1 – 2.1.2). Därefter beskrivs de två läsmetoder som ligger till grund för läsinlärningen i Sverige (2.1.3). Delen avslutas med en ingående beskrivning av läsinlärningsmetoden LTG – Läsning på Talets Grund (2.1.4). Därefter skriver vi om praktisk tillämpning såsom språklekar, litterär amning, fonetik och Stor – och lillbok (2.2 – .2.2.4). Litteraturgenomgången avslutas med en beskrivning av fyra olika påverkande faktorer vid läsinlärning (2.3 – 2.3.4).

Lpo94 säger ingenting om hur inlärningen av läsfärdigheterna ska gå till. Den anger dock att undervisningen skall ha sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter (1998, s. 20). Den läsinlärningsmodell lärarna använder ska alltså utgå ifrån elevernas erfarenheter.

2.1 De två synsätten på läsinlärning

I denna del hänvisar vi till Åkerblom (1988). Författaren menar att det under 1900 - talet i stort sett har funnits två uppfattningar om hur vi lär oss läsa. Dessa grundar sig på de två teorierna behaviorism och kognitivism. Åkerblom poängterar vikten av att man som lärare bör vara medveten om vilken teoretisk grund man bygger sin undervisning på. Nedan beskrivs dessa två teorier.

2.1.1 Läsinlärning ut ett behavioristiskt synsätt

Den behavioristiska teorin har länge dominerat synen på undervisningen och även läsundervisningen. Det var först under slutet av 50 - talet som den började ifrågasättas. Den mest kände representanten för behaviorismen är amerikanen B.F. Skinner. Enligt behavioristerna är varje individ en passiv mottagare av intryck utifrån. Inlärning definieras som en förändring av beteendet, vilket sker med hjälp av en rad stimulus - responsförbindelser. Ett stimulus kan beskrivas som ett sinnesintryck av något slag, till exempel en bokstav. När sedan denna bokstav namnges kan man säga att en respons avges.

Det är detta som är det viktiga för behavioristerna, att responsen är absolut korrekt (a.a., s. 8ff).

Läsundervisning, enligt detta synsätt, innebär att man först lär sig delarna (bokstav - ljudförbindelser) och sedan helheten (ord och meningar). Varje steg ska vara väl inlärt. Misslyckas eleven med till exempel sammanljudningen krävs mer mekanisk träning. Lästekniken betonas mer än läsförståelsen eftersom behavioristerna menar att läsförståelsen kommer av sig själv. Rättningen ska ske direkt annars kan det leda till felinläring som kommer att följa eleven resten av livet. Pedagogiska konsekvenser av denna syn är att den bidrar till en mekanisk inläring och enligt anhängare till kognitivismen, som beskrivs nedan, kan eleverna få en bristande innehållsuppfattning och dålig läsförståelse. Åkerblom som är emot detta sätt att undervisa menar att det blir en fokusering på elevens svagheter när läraren griper in och rättar alla slags fel läsningar (a.a., s. 11). Detta synsätt leder fram till den syntetiska ljudmetoden.

2.1.2 Läsinläring ur ett kognitivistiskt synsätt

I slutet av 50 - talet kom en ny syn att förändra den traditionella synen på inläring. Det var kognitivismen, vars anhängare började intressera sig för vad som händer i våra huvuden under inlärningsprocessen. Detta kan jämföras med behavioristerna som bara brydde sig om det som direkt kunde mätas och observeras. Synen på inläring och även synen på läsinläring förändrades. Denna kognitiva teori beskriver hur vi tar emot och bearbetar ny information, hur den omvandlas till kunskap och hur kunskapen sedan används för att styra vårt beteende (a.a., s. 13ff).

Kognitivisterna betonar i sin läsundervisning främst läsförståelsen. ”Att läsa är att förstå” enligt dem (a.a., s. 14). Det är därför viktigt att lärare tidigt knyter an till barnets eget språk och egna erfarenheter. Eleven ses som aktiv, kreativ och självgående. De pedagogiska fördelarna blir bland annat att förståelsen av innehållet betonas, det befrämjar en aktiv meningsfull läsning medan läsförståelsen förhoppningsvis skapar självförtroende, intresse och motivation för fortsatt läsning (a.a., s. 14ff). Denna ligger till grund för den analytiska metoden.

Dessa två synsätt diskuteras i nästa stycke där läsmetoder i Sverige beskrivs. Det är den syntetiska ljudmetoden och den analytiska metoden som ligger till grund för läsinlärningen i Sverige. Alla övriga metoder kan sägas vara varianter av dessa (Åkerblom, 1988, s. 100).

2.1.3 De två grundmetoderna för läsinlärning i Sverige

Den läsinlärningsmetod som följer den behavioristiska synen kallas för den ”syntetiska” ljudmetoden och baseras på ljud - bokstav. Först lärs delarna in, innan de relateras till helheten. Det innebär att man utgår från ljuden som sedan ljudas samman till ord. I denna metod är det läraren som lär eleverna läsa. Läraren bestämmer vad som ska läras in och i vilken ordning. Åkerblom menar att texterna ofta blir svåra för eleverna att förstå då det inte finns något sammanhang (a.a., s. 100ff).

Den motsatta metoden bygger på en kognitiv grundsyn och kallas analytisk metod. Metoden är kunskapsinriktad och fokuserar därför på förståelsen. Här börjar man med helheten vilket innebär hela, meningsfulla, sammanhängande texter. Först analyseras och segmenteras texterna i meningar, satser, ord, stavelser och i bokstav/ljudförbindelser. Sedan sammanställs dessa enheter återigen till stavelser, ord, satser och meningar. Man går alltså från helheten till delarna till helheten igen. Metoden bygger på förståelse, som man får genom meningsfulla texter som anknyter till barnens språk och erfarenheter. Eleverna är aktiva och läraren stödjer inlärningen istället för att styra den. Eleven lär sig själv läsa med lärarens bistånd och hjälp (a.a., s. 103ff).

2.1.4 LTG - Läsning på Talets Grund

LTG-metoden visade sig i vår undersökning ha påverkat de lärare vi intervjuade. Därför beskrivs arbetssättet utförligt här. Denna arbetsmetod bygger på att läraren och eleverna använder sig av material som utgår från eleverna. LTG står för Läsning på Talets Grund och är en analytisk undervisningsmetod som introducerades av lågstadieläraren Ulrika Leimar på 70 – talet. Hon var inte tillfreds med den gamla traditionella läsinlärningsmetoden där barnen hade en egen läslära som innehöll lätta kombinationer av ljud som ofta representerar för barnen okända begrepp. Efter läsebokens uppläggning skulle barnen lära in en bokstav, ett

ljud i taget. Leimar (1974) menar att bokens ibland torftiga och konstlade ordförråd inte svarar mot det enskilda barnets mognad och förståelse. Många barn kan när de kommer till skolan ofta vissa bokstäver i sitt namn. När de sedan ska börja lära sig bokstäver som anses vara fonetiskt lätta, till exempel O, M och S, kan de bli förvirrade och inte veta vilket som är det ”rätta”. Leimar ville istället utveckla en läsinlärning där huvudvikten läggs vid att uttrycka och förstå. Hon betonar vikten av att möta varje barn på dess egen nivå med intressanta texter som väcker nyfikenheten och viljan att lära mera.

LTG - metoden kan mycket kort förklaras som individuell läsinlärning där läraren utgår ifrån elevernas egna upplevelser och tänkande. Läraren utgår från deras talspråk och jämför det med skriftspråket. På detta sätt ser eleverna direkt sambandet mellan tal och skrift (a.a.).

När det gäller att lära barn läsa eller snarare *att hjälpa barnet lära sig läsa* – då är det inte fråga om att åstadkomma enbart en teknisk avläsningsfärdighet utan en meningsfull integrering av talspråksutveckling, begreppsbildning, orientering i omvärlden och social utveckling med förståelse för 'bokstävernas budskap' (a.a., s. 63).

När man arbetar med LTG – metoden kommer de språkliga övningarna från eleverna själva och bygger på deras egna erfarenheter. Det blir för eleverna meningsfulla ord som de känner igen. Man utnyttjar möjligheten att låta eleverna lära av och lära varandra. Som grupp har de många gemensamma erfarenheter och upplevelser. För läraren gäller det att möta och stödja den enskilda eleven i läsinlärningsprocessen, att möta eleven på dess egen nivå och ta tillvara på elevens egna upplevelser. Om man utgår ifrån elevens erfarenheter blir det mer begripligt för henne/honom och lättare att förstå (a.a.).

Den absoluta styrkan med texter som utgörs av barnens egna ord och erfarenheter är att barnen får vara med i hela tillblivelseprocessen då det talade ordet översätts till skrift [---] När läraren skriver ned barnens ord och samtidigt ljudar ut orden, kan barnen höra och se hur örats och ögats språk korresponderar på ett naturligt och mycket funktionellt sätt (Björk & Liberg, 1996, s. 99).

Huvudpunkterna i LTG - metoden är: Elevernas eget talspråk ger det stoff de får arbeta med vid läsinlärningen. Eleverna får från första början klart för sig att text är nedskrivet tal, att den betyder något. Det är viktigt att eleven upptäcker sambandet mellan ljud och bokstäver. Redan från början möter eleverna hela alfabetet i klassrummet (Leimar, 1974).

Arbetet med en enstaka text pågår vanligen i minst en vecka. Gruppens storlek bör inte vara för liten då det är meningen att eleverna ska samtala och lära av varandra, 7 – 12 elever kan vara lagom (a.a.). Arbetet med LTG – metoden är uppdelat i fem faser vilka nu kommer att beskrivas.

1. *Samtalsfasen*

Här börjar läraren samtala med eleverna om en gemensam upplevelse. I all språkutveckling är dialogen central. De kan samtala om en händelse eller en situation, om skolvägen eller om hundar och katter, vad som helst som intresserar eleverna. Eleverna i gruppen har ett rikare ordförråd tillsammans än den enskilda eleven. Eleverna kan lockas av läraren att *beskriva* något och kanske använda ord som de inte visste att de ens kunde. Här kan de öva upp sin verbala förmåga och uppmuntra varandra (a.a.).

2. *Dikteringsfasen*

Dikteringsfasen kan ske direkt efter samtalsfasen eller någon dag senare. Eleverna sitter i en ring runt blädderblocket så att alla kan se när läraren börjar skriva. Eleverna diskuterar med läraren och varandra och kommer tillsammans överens om vad som ska skrivas ned. Varje mening måste godkännas av alla eleverna innan läraren skriver den på blädderblocket. Det är viktigt att alla får säga sin mening då det är ett gemensamt arbete för gruppen. Eleverna diskuterar sig fram till något som alla kan stå för och som de är överens om. De kunniga eleverna som har ett stort ordförråd kan hjälpa de mindre försigkomna att formulera sig. Eleverna ser på och ljudar tillsammans när läraren skriver ned deras meningar på blocket. Nu kan eleverna se det talade språket med skriven text, det skrivna ordet synliggör det talade. De kan se hur tal blir skrift, förstå att text betyder något, att skrift kan vara nedskrivet tal. Sedan läser de gemensamt med läraren upp texten. ”Dikteringsfasen ger barnen tillfälle till fri undersökning. Varje barn får möjlighet att efter sin förmåga iaktta och undersöka sambandet mellan talade ljud och skrivna tecken” (a.a., s. 90).

3. *Laborationsfasen*

Nästa dag börjar övningarna med att något av barnen pekar utefter raderna på blädderblocket medan kamraterna läser i kör. Alla eleverna kan ju texten, det är deras egna ord om deras egna

upplevelser. Några av eleverna *läser* verkligen medan andra *läser utantill* eller bara hänger med. Eleverna lär sig att känna igen orden och får en upplevelse av att de faktiskt kan läsa. Efter detta får eleverna var sin pappersremsa som läraren har förberett med att i förväg ha textat enstaka ord och meningar ur texten på. De delas ut till eleverna som får söka efter motsvarande text på blädderblocket. Kan de hitta sina egna meningar i texten? Detta brukar eleverna tycka vara spännande. Därefter bearbetar eleverna sina remsor genom att till exempel klippa ut ord som hon/han sedan pusslar med och testar nya möjligheter. Går det att sätta ihop en ny mening av dessa orden? Här upptäcker eleverna att det går att leka med orden så att de faktiskt kan skriva en egen saga (a.a.).

4. Återläsningsfasen

Nu får eleverna ett papper med den fullständiga texten på. Denna läser de en och en tillsammans med läraren. De ord som eleven kan läsa själv stryks under i texten. Eleven skriver själv orden som hon/han kunde läsa i texten på ordkort. Med hjälp av ordkorten arbetar eleverna sedan med delarna i texten. När de har samlat på sig några ord kan de med hjälp av korten bygga ihop egna meningar. Med detta arbetssätt utgår lärandet hela tiden från eleverna, som använder sig av skriftspråket på ett naturligt sätt. Avsikten är att eleverna från ett känt sammanhang ska kunna hitta de mindre delarna för att så småningom kunna knäcka den alfabetiska koden (a.a.).

5. Efterbehandlingsfasen

Efter återläsningen får eleverna börja arbeta med sina ordkort som de har fått till sin ordsamlingslåda. På korten har de skrivit ned de ord som de har fått understruken i texten, det vill säga de ord som de kunde läsa. Eleverna får läsa orden och benämna ljuden. När de kan detta stoppar de ner korten i alfabetisk ordning i sina lådor (a.a.).

LTG – metoden är uppbyggd kring alfabetet. Eleverna ska se de 28 tecknen som byggstenar i det egna språket. Den alfabetiska ordningen har eleverna på väggalfabetet, i sina ordsamlingslådor och i sina skrivhäften. I sina bokstavsböcker får eleverna skriva in alla bokstäver efter hand som de lär in dem, både versaler och gemener. På alla sidor i boken finns det plats för eleven att rita en egen bild som hon/han tycker passar in på just den bokstaven (a.a.).

När eleverna börjar skolan får de ofta i uppgift att rita en händelse. Det kan vara något de har varit med om på sommaren eller någon annan händelse de har varit med om som de vill berätta om. Eleven ritat en bild och läraren skriver ned det som eleven berättar. Det gäller för läraren att inte rätta för mycket, eleven bör ju känna igen sina egna ord när hon/han ska läsa texten. Om läraren korrigerar för mycket i texten kan eleven dessutom tappa lusten, då det kan kännas som att det de sagt inte ”duger” att skrivas ned. Det är också viktigt att eleven ser på när läraren textar ned orden så att hon/han förstår att det är deras egna ord som fastnar på pappret. Därefter kan läraren och eleven ljuda texten tillsammans. Så småningom lär sig eleven att känna igen sina ord och kan läsa texten för sina kamrater (a.a.).

2.2 Praktisk tillämpning

Det finns, som tidigare nämnts, olika metoder eller modeller vid läsinlärning men för att skapa intresserade och motiverade elever bör eleverna ges tillfälle att lära sig flera lästekniker för att så småningom samordna dem till egna personliga arbetssätt (Björk & Liberg, 1996, s. 11). Det har gjorts vetenskapliga studier i vilka man jämfört olika metoder, men det finns bara en slutsats att dra efter alla studier: ”alla metoder för läsundervisning kan ge vissa positiva resultat för vissa barn vid vissa tillfällen” (Smith, 2000, s. 12). Det är viktigt att finna modeller som passar alla elever eftersom skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo94, 1998, s. 25). Här beskrivs några av Björk/Libergs förhållningssätt till språkinlärning (1996, s. 10-11):

- att olika människor arbetar och tänker på olika sätt i olika situationer. Så använder vissa t ex helordsmetoden hellre än ljudmetoden för att lära sig känna igen ett visst ord medan andra gör precis tvärtom
- att oavsett vilket arbetssätt barnen använder, sker läs- och skrivinlärning lättast i sammanhang som fyller en mening i deras liv, sammanhang för vilka de har en god förståelse
- att de allra första stegen i läs- och skrivinlärningen tar barnen inom ramen för läs- och skrivupplevelser tillsammans med andra [---]
- att den vuxnes stöd och hjälp är mycket betydelsefull i sammanhanget
- att utvecklandet av förmågan att tala, lyssna, skriva respektive läsa hela tiden sker i samspel. Så kan man bl a lära sig läsa genom att skriva och tvärtom.

Samspel är som man kan se en viktig del i lärandet enligt Björk/Liberg. En läsinlärningsmetod som genomsyras av samspel är LTG - metoden.

2.2.1 Språklekar

Genom att leka olika språklekar kan barnen förberedas inför den kommande läsinlärningen. Språklekar är bra för barnen eftersom de enligt Svensson (1995, s. 12)

- gör barnen medvetna om språket på olika sätt,
- underlättar kommande läs- och skrivinlärning,
- skapar kontakt och gemenskap mellan barn,
- leder till att barn och vuxna har roligt tillsammans.

Det är viktigt att barnen blir medvetna om språket men framförallt är det viktigt att de har roligt tillsammans för att trivas i skolan. Svensson anser att språklekar ska göras när rätt tillfälle ges och att barnen inte ska uppleva att de övar. Genom lekarna ser barnen språket ur ett annat perspektiv och får då en förberedelse inför läsinlärningen. De får också möjlighet att upptäcka att språket består av mindre enheter, språkljud. Genom dessa övningar får barnen positiva känslor till att lära sig, vilket är en god början inför skolstarten. Språklekar behövs både i förskolan och i skolan. Svensson poängterar att det är viktigt hur läraren betar sig eftersom "en lekfull och entusiastisk lärare smittar av sig på barnen" (a.a., s. 13). Detta är tänkvärda ord för en lärare då det gäller i många lärandesituationer. Barnen har lättare för att "skoja till det" om läraren också gör det ibland.

2.2.2 Litterär amning

Björk/Liberg (1996, s. 11ff) talar om "litterära amningsstunder" som en viktig grund i varje barns läsinlärning. De får genom dessa en mängd förebilder för hur det går till att läsa. De barn vars föräldrar inte läst för dem under uppväxten kan få en chock när de kommer in i skolans läsande värld. Detta kan bidra till att de får läs- och skrivsvårigheter. Det gäller därför att i skolan ge barnen den litterära amning som flertalet av klasskamraterna kanske fått hemifrån. Litterär amning ges till barnen genom högläsning och gemensamt skrivande. Man

kan då anknyta barnens läs - och skrivupplevelser till deras egna tankar och erfarenheter. Högläsning är bra för alla elever, även för dem som redan kan läsa och de som fått den litterära amningen hemifrån. Även Lindhagen (1997, s. 44ff) framhåller läsningen, och då främst sagoläsningen, som viktig. Hon menar att sagoläsningen stimulerar fantasin och även förbättrar elevernas kognitiva resultat i andra skolämnen. Svensson (1995, s. 34ff) har skrivit en lista med anledningar till att läsa för barnen som kan sättas upp i skolan. Några av hennes punkter är att högläsning ger gemenskap, utökar ordförrådet och gör att barnet kommer i kontakt med olika konfliktlösningsmodeller.

2.2.3 Fonetik

Fonetikens vikt råder det delade meningar om. Stadler (1998, s. 17ff) menar att den alfabetiska skriften baseras på samband mellan skrivtecken och ljud i det talade språket. Dessa samband är inte enkla, men för att kunna läsa och skriva måste man lära sig dem då de har avgörande betydelse för utvecklingen av en säker läs - och skrivförmåga. Vid läsning ska rätt ljud kopplas till rätt bokstav för att en föreställning om det talade ordet ska uppstå. Hon anger att det råder full enighet om att barn har nytta av övningar i fonologisk medvetenhet före läs - och skrivinläring, vilket också är bevisat av bland annat svenska forskare. Om man redan i förskoleåldern upptäcker vilka barn som behöver hjälp med att utveckla sin fonologiska medvetenhet har man gjort en viktig insats och hjälpt många att slippa svåra misslyckanden i läsinläringen. Smith (2000, s. 14ff) däremot tar avstånd från ”bokstavsrabblandet”. Till att börja med anser han att barn misslyckas med att lära sig läsa därför att de inte vill läsa, inte kan se det meningsfulla i det eller anser att de får betala ett för högt pris för lärandet. Han menar också att kräva att läsare, och då i synnerhet nybörjare, ska lära sig och förlita sig på fonetiken är att belasta dem med invecklade och i huvudsak onödiga metoder. Han anser istället att det finns två nödvändiga grundvillkor för att man ska lära sig läsa och det är intressant läsmaterial som upplevs som meningsfullt av eleven, vilket gör att eleven läser mycket, och en förstående och mer erfaren läsare som vägledare.

Nedan beskrivs Stor – och lillbok som är en läsinlärningsmodell, vilken kan användas som komplement i läsundervisningen.

2.2.4 Stor - och lillbok

En storbok är en bok i ett större format än en vanlig bok, cirka 40 gånger 50 centimeter. Boken är stor för att alla barn i en klass ska kunna sitta i en ring och gemensamt följa med i texten när läraren läser. Till varje storbok ska det finnas en exakt kopia i ett mindre format, ”lillboken”. Storboken kan skapa många roliga och gemensamma läsoplevelser för barn och lärare. Man samtalar om bokens innehåll och knyter an till barnens erfarenheter. På marknaden finns idag ett antal storböcker utgivna av olika läromedelsförlag men man kan lika gärna göra egna. Barnen kan tillsammans bestämma bokens innehåll och sedan låta läraren framställa klassens egen storbok. Denna modell består av upptäckarfasen, utforskarfasen och självständiga fasen (Björk & Liberg, 1996, s. 46). Nedan beskrivs de tre faserna mer ingående.

1. *Upptäckarfasen*

Syftet med denna fas är att ge barnen en presentation av texten. Att låta dem få lyssna till hur texten låter och se hur den ser ut ger en god förförståelse. Läraren bör försöka skapa stora förväntningar på boken, om barnen är nyfikna vill de vara med på fortsättningen. Visa bokens framsida för barnen, diskutera vad ni tror att boken handlar om. Vem har skrivit den, är det en kvinna eller man? Det är viktigt att prata om detta då det gäller att få barnen att förstå att det är en människa som skrivit boken, att någon vill berätta något för dem (a.a., s. 48).

När läraren börjar läsa texten är det viktigt att läsa klart och tydligt. För att skapa intresse och fånga barnens uppmärksamhet är det också viktigt att läsa på ett levande och engagerande sätt, gärna lita dramatiserat. Det gäller också att inte läsa fortare än att man hinner peka på varje ord med en penna eller en pekpinne. Barnen får då en chans att följa orden med blicken och hänga med i texten. Barnen får en upplevelse av att ”det är såhär man gör när man läser” (a.a., s. 49). Bilderna i boken är också viktiga eftersom de underlättar för barnen att minnas och förstå texten. Kanske pratar man lite om varje bild innan man bläddrar vidare till nästa sida. När läraren har läst hela boken börjar han/hon om från början och läser texten tillsammans med barnen i kör. Varje barn stämmer in efter sin förmåga allt eftersom läraren pekar på orden. Det gör inget om någon läser fel, huvudsaken är att alla är delaktiga (a.a., s. 50ff).

Flera av barnen kommer förmodligen att lära sig texten utantill och få en total förförståelse, vilket är bra eftersom det är lättare att läsa ju större förförståelse man har. Det är lättare att ta sig an en text om man vet vad den handlar om. Som uppföljande verksamhet kan man låta barnen göra egna bilder till texten. Eller varför inte låta barnen dramatisera händelsen, att låta barnen identifiera sig med personerna i sagan ger en djupare förståelse för texten (a.a., s.51).

2. Utforskarfasen

Syftet med denna fas är att få barnen att se förhållandet mellan bokstavstecken och ljud och hur man sammanljudar bokstäver till ord. Söderbergh (1979) menar att barn lär sig läsa på ett naturligt sätt, ”i samspel med en läsande och skrivande omgivning, och genom eget prövande, problemlösande och övande” (a.a., s. 110). Söderberghs forskning i förskolan visar att barn lär sig läsa med hjälp av ord som fascinerar dem, så kallade laddade ord. Det kan vara ord på djur, namn på familjemedlemmar eller leksaker, kort sagt, ord som barnen känner igen. Om barnen har dessa ord på kortlappar kan de leka med dem och experimentera fram egna meningar.

- De intresserar sig för och jämför ord som innehåller liknande bokstavskombinationer.
- De observerar och kommenterar att en viss bokstav finns i ett eller flera olika ord – första bokstaven tycks vara särskilt intressant.
- De leker med ord genom att täcka över delar av dem så att andra ord eller ordformer framträder (sådana som de känner till genom tidigare läsning). Därefter läser de ut dessa 'ord i orden' (Björk & Liberg 1996, s. 54).

Barn lär sig känna igen hela ord, så kallade ordbilder som finns i deras omgivning. Ord som finns på förpackningar eller skyltar av olika slag. Först lär de sig känna igen ord som finns direkt i samband med själva företeelsen, till exempel ordet polis på polisbilen, och efterhand lär de sig även känna igen vanliga återkommande ord som mjölk, skola och namn på familjemedlemmar. Snart kan de se ett samband och ett mönster. Både polis och pappa börjar på samma bokstav, då bör de också låta likadant i början. De får insikt om förhållandet bokstavstecken – ljud. Nu kan barnen börja läsa obekanta böcker och texter genom att ljuda sig fram (a.a., s. 55).

Något som barnen också måste lära sig är att det ska vara mellanrum mellan orden. Det kan man varse barnen med att till exempel räkna orden på raden, hur många ord är det på första

raden, andra raden och så vidare. Här kan man även göra barnen uppmärksamma på att orden är olika långa. Hur många bokstäver är det i orden? Det gäller sedan att försöka få barnen att utvecklas framåt i deras egen takt, i lagom stora steg, så att de inte tappar lusten och intresset. Vygotsky menar att ”den enda undervisning som duger är den som marscherar före barnets utveckling och leder den” (a.a., s. 61).

3. Självständiga fasen

I denna fas arbetar eleverna i lillboken. Nu får de pröva sina vingar och läsa på egen hand. När barnen läser själva ska läraren givetvis finnas till hands om de behöver hjälp men det gäller att sporra barnen till att försöka på egen hand. Kanske kan de läsa tillsammans med en kamrat och på så sätt ta hjälp av varandra. Som lärare måste man finnas till hands och stötta och uppmuntra barnen så att de får ett gott självförtroende och inte upplever sig som misslyckade. Om läraren kan få barnen att känna sig som läsande individer är mycket vunnet och risken för att de utvecklar läs- och skrivsvårigheter blir mindre (a.a., s. 69).

2.3 Påverkande faktorer vid läsinlärning

Nedan beskrivs fyra olika påverkande faktorer vid barns läsinlärning. Tillsammans skapar de goda förutsättningar för lärande, oberoende av vilket arbetsätt som används.

2.3.1 Meningsfullhet

Meningsfullhet är en betydelsefull faktor vid läsinlärning. Björk/Liberg, till exempel, framhåller hur viktigt det är att innehållet i det lästa är meningsfullt för eleverna. Texterna som används i skolan måste därför vara engagerande redan från första dagen då de blir utgångspunkt för barnens fortsatta utforskande av skriftspråket (1996, s. 11ff). Detta överensstämmer med Smiths syn på läsinlärning. Han menar att eleverna tyvärr ofta förväntas läsa saker som inte är meningsfulla för dem, därför att läraren väljer läsmaterial som inte är utifrån elevernas intresse (2000, s. 55). I linje med dessa tankegångar anser Körling (2003, s. 13) att det är viktigt att vi som lärare inte moraliserar över barnens läsning. Även om den vuxne inte ser till exempel serieläsning som läsning kan det för eleven vara meningsfull

läsning. Utgångspunkten är att barnen läser och man får som lärare inte vara rädd för att de ”får i sig” något olämpligt genom böckerna.

2.3.2 Förförståelse

Våra kunskaper och erfarenheter är en sammanfattning av vad vi är. Det vi lärt oss har vi med oss när vi läser en text och det är dessa kunskaper och erfarenheter som hjälper oss att förstå texten. Detta kallar Allard, Rudqvist och Sundblad (2001, s. 9ff) för förförståelse. Förförståelse är viktigt för barnen att ha inför läsning, för att de ska förstå vad det är de läser. Lässvårigheter kan bero på bristande kunskap om innehållet i texten. Åkerblom (1988, s. 76ff) ger ett exempel som torde vara svårt för de flesta. Det är rubriken: OM KORS SINTID. Detta kan vara svårt att förstå om man inte har kunskap om vad som händer när kornas mjölk sinar. Har vi däremot kunskap om det får vi olika associationer till detta ord och kan lätt förstå rubriken OM KORS SINTID. Misstänker man som lärare att barns lässvårigheter kan bero på avsaknad av kunskaper bör man gå igenom avsnittet innan det läses för att skapa förförståelse för innehållet.

Man kan också bygga ut elevernas begreppsuppfattning och ordkunskap genom att utifrån ett nyckelord som skrivs på tavlan be dem ange så många ord som möjligt som kan associeras till nyckelordet. På detta sätt utvecklas elevernas scheman för ord och begrepp vilket hjälper dem nästa gång de stöter på dem i en text. Förståelse vid läsning bör vara en självklarhet. Som lärare är det en av våra främsta uppgifter att hjälpa eleverna att förstå att läsning är en kommunikation mellan dem själva och författaren, och att de därför alltid bör försöka förstå vad som sägs i texten (a.a., s. 76ff).

2.3.3 Samlärande

Enligt teoretikern Vygotsky har samarbetet stor betydelse för barns lärande. Han menar att barn lär mer och bättre tillsammans med andra som kan mer än de själva inom ett specifikt område. Genom att kommunicera och imitera varandra lär barn tillsammans. Han anser också att det eleverna inte klarar på egen hand klarar de tillsammans med andra och på så sätt lär de sig det så småningom själva. Lärandet ska baseras både på samspel mellan vuxna och barn

och på att barn lär av varandra. Samarbete är dessutom en egenskap som efterfrågas i arbetslivet (Williams m.fl. 2000, s. 11ff). Detta överensstämmer med Björk/Libergs syn när de menar att barnen ska få lära sig att läsa och skriva tillsammans med andra, både barn och vuxna. Det är i samvaro med andra som barnet ges möjlighet till att växa och utvecklas (1996, s. 12ff). Lärare ska låta barn samarbeta eftersom ”skolan skall sträva efter att varje elev lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Lpo94, 1998, s. 24).

2.3.4 Klassrummets påverkan

En påverkande faktor vid läsinlärning är klassrumsmiljön. Eleverna måste erbjudas en undervisningsmiljö som stimulerar till en god språkutveckling. Först och främst måste man som lärare bedriva en undervisning som är välorganiserad och grundligt genomtänkt. Man måste veta vad man gör och varför man gör det. Klassrummet kan organiseras så att det finns flera avdelningar som är utrustade för olika aktiviteter såsom mindre utrymmen för läsning vilket kan upplevas mysigt av eleverna, en liten skrivarverkstad där de kan klippa och klistra, lekvrå med kläder där eleverna kan omvandla sina läsupplevelser i dramaform och gärna datorer där de kan renskriva sina texter. Det är bra om det finns en lite större yta där man kan samla barnen i ring för högläsning eller samtal (Björk & Liberg, 1996, s. 18ff). Detta är viktigt att tänka på eftersom

genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga [...] Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper (Lpo94, 1998, s. 21).

Genom rim, ramsor, dramaövningar och dylikt kommer leken gärna in i undervisningen. De flesta barn har ett stort behov av att röra på sig och då kan det vara en bra idé med avdelningar i klassrummet som eleverna uppmuntras att uppsöka. Barn lär sig läsa genom läsning och därför bör det i klassrummet finnas mycket litteratur och inte bara i skolbiblioteket. Det bör vara allt från bilderböcker och sagor till fakta - och ordböcker (Björk & Liberg, 1996, s. 18ff).

Vi har i litteraturgenomgången skrivit om vilka två metoder som ligger till grund för läsinlärningsundervisningen i Sverige. Ur den analytiska metoden har sedan LTG – metoden, som förklaras i arbetet, arbetats fram, där man utgår ifrån helord. Det finns idag också olika

modeller att använda som komplement i läsinlärningen. Vi skriver därför om modellen Stor – och lillbok, vars upplägg påminner om LTG – metodens. I samband med det beskrivs också hur språklekar kan förbättra barnens språkliga medvetenhet och hur viktig högläsningen är för barn, vilket Björk/Liberg nämner som ”litterär amning”. I arbetet beskrivs därefter fyra faktorer som kan underlätta barnens läsinlärning och de är meningsfullhet, förförståelse, samlärande och klassrummets utseende.

Vi ställer oss frågande till vad som gör den ena metoden eller modellen bättre än den andra. Vad är det som påverkat lärare att arbeta utifrån det sättet de gör? Vilka argument har de för att förklara sitt val av arbetssätt? Detta hoppas vi kunna besvara i nästkommande del.

3 Empiridel

Vi börjar med att beskriva vilka teoretiska och metodologiska utgångspunkter vi haft (3.2) och går sedan vidare till att beskriva hur vi lade upp arbetet (3.2.1). Som avslutning på kapitlet redovisar vi resultatet av undersökningen (3.3).

3.1 Problemprecisering

I litteraturgenomgången har vi skrivit att det i grunden finns två olika läsinlärningsmetoder, den syntetiska ljudmetoden och den analytiska metoden, vilka är varandras motsatser. Finns dessa kvar i undervisningen eller har det vuxit fram nya modeller som lärarna arbetar efter? Vilken modell passar bäst i dagens skola?

Vår fråga är: Vilka argument anger lärarna, som vi har intervjuat, för sitt val av inlärningsmodell, eller arbetssätt, vid läsinläring?

3.2 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Utifrån vår problemprecisering valde vi att göra kvalitativa intervjuer med lärare. Vi har arbetat deduktivt eftersom vi utgått ifrån befintliga teorier och utifrån dem dragit slutsatser från intervjusvaren. Karin Permer på Högskolan i Kristianstad påpekade i en föreläsning att man bör hålla i minnet att människan ständigt befinner sig i förändring och att "sanningar" därför blir tids- och platsbundna. Det vi får fram i vår undersökning kanske därför inte stämmer efter en tid. Permer menade dessutom att man som läsare måste hålla i minnet att total objektivitet är en omöjlighet för intervjuaren. Vi bär även som forskare med oss våra kunskaper och värderingar, vilket kan påverka analysen. De intervjuade kan ha påverkats av situationen under intervjun och skulle kanske ha gett ett lite annorlunda svar under andra omständigheter (Föreläsning Karin Permer, Högskolan Kristianstad, 040825).

3.2.1 Uppläggning och genomförande

Vi valde att intervjua åtta lärare som arbetar i kommunen där vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Vi valde lärare från fem olika skolor. Flera av de intervjuade är våra tidigare handledare eftersom vi ansåg att intervjusituationen skulle kännas mer avslappnad om vi kände de intervjuade. Vi valde att intervjua både relativt nyutbildade lärare och lärare som arbetat länge, detta för att se om deras syn på läsinlärningsmetoder skiljer sig. I klasserna där de intervjuade arbetar finns det mellan 20 och 30 elever. Det är en relativt jämn fördelning på pojkar och flickor. Intervjuerna genomfördes främst på skolorna där lärarna arbetar, men en är även gjord i den intervjuades hem. Intervjuerna tog i genomsnitt 25 minuter. Vi hade frågor färdiga till intervjuerna, men lade ibland till ett par frågor under intervjuens gång beroende på svaren vi fick. Alla intervjuer spelades in på band för efterarbetning.

Våra intervjuer utgick från följande frågor:

- Vilken/vilka metod/er använder du för att barn ska kunna lära sig läsa?
- Varför arbetar du på detta sätt?
- Använder alla på skolan samma sätt vid läsinläring? Varför/varför inte?
- Hur ser skolans riktlinjer ut för hur ni ska arbeta med läsinläring?
- I hur stora grupper har du möjlighet att dela in klassen, när du arbetar med läsinläring?
- Hur arbetas det förberedande med läsinläring i förskoleklassen (6 - åringar)?

De åtta kvinnliga lärare vi intervjuade beskrivs enligt följande:

Lärare A har arbetat i nästan 30 år

Lärare B har arbetat i 25 år

Lärare C har arbetat i nästan 30 år

Lärare D har arbetat i 8 år

Lärare E har arbetat i 15 år

Lärare F har arbetat i nästan 30 år

Lärare G har arbetat i 7 år

Lärare H har arbetat i 20 år

Det vi söker i svaren är lärarnas argument för valet av läsinlärningsmodell. Argumenten kommer i redovisningen att fetmarkeras.

3.3 Redovisning av resultat

- Vilken/vilka metod/er använder du för att barn ska kunna lära sig läsa?

Alla intervjuade lärare utgick ifrån den analytiska metoden på ett eller annat sätt när de arbetade med läsinläring med barnen. Fem av dem utgick från LTG – metoden. De arbetade inte renodlat med LTG - metoden utan ”plockade godbitarna” från olika metoder och modeller som lärarna själva formulerade det. De följde till exempel inte alltid alla fem faserna i LTG – metoden utan arbetade istället med de faser som fungerade bra i klassen. Lärarna var medvetna om att denna metod inte gör det möjligt för alla barn att lära sig läsa och använde därför andra metoder eller modeller för de barn som inte lärde sig med LTG - metoden. Lärare F menade att det var en fantastisk lättnad när LTG - metoden introducerades. Hon sade också att nästan pensionsfärdiga lärare anammade metoden och undrade varför de inte själva kommit på detta. Lärare B använde en blandmetod där hon arbetade både med helord och analytiskt med bokstäverna och ljuden var för sig. Lärare H arbetade på ett liknande sätt med att blanda de två metoderna. Hon menade att barn lär sig på olika sätt och att hon därför inte använde sig av endast den ena metoden. Lärare A utgick från en läsebok i sin läsundervisning. Hon varierade dessutom sitt arbetssätt med att ibland arbeta med dikteringar.

- Varför arbetar du på detta sätt?

Lärarna som arbetade efter LTG – metoden angav som argument för sitt val av arbetssätt att det blev betydligt **lättare för barnen att komma in i läsningen** om det var deras eget språk och deras egna texter och funderingar som låg bakom. På detta sätt **utgick undervisningen från elevernas egna erfarenheter och upplevelser**. Barnen såg att det de sade blev ett skrivet ord, vilket gav dem **motivation i läsningen** och dessutom gjorde det att **barnen tidigt kände sig som läsare**, vilket i sin tur gav dem **bättre självförtroende**. Lärarna menade också att genom LTG – metoden blev det **tydligt för barnen vad läsning innebär**, det vill säga att texter innehåller meningar, ord, versaler, gemener, punkter och att det är mellanrum mellan orden. Det främsta argumentet lärarna hade för att arbeta utifrån LTG – metoden var att de

upplevde att **barnen kände mycket mer glädje** inför läsningen när undervisningen utgick ifrån barnens egna erfarenheter och förutsättningar.

Lärarna som arbetade utifrån LTG - metoden kände att de med sin **erfarenhet** kunde konstatera att detta var det bästa sättet att göra det möjligt för barnen att lära sig läsa. Genom åren hade flera av lärarna provat olika arbetssätt och kunde därför jämföra dem med LTG – metoden. De menade även att det var mycket viktigt att **tro på sättet man arbetade utifrån**. Lärare F tyckte att det var ett jobbigt sätt som de hade tidigare när man använde den syntetiska ljudmetoden, eftersom lärarna bara fick skriva ord på tavlan som innehöll bokstäver eleverna redan kunde. Hon ansåg också att de duktiga eleverna bromsades upp när man arbetade med den syntetiska ljudmetoden. Alla skulle jobba på samma sida och alla skulle göra allting lika. När hon istället arbetade med LTG – metoden kunde var och en jobba i sin takt och efter sina förutsättningar. Vissa elever läste hela texten som de gemensamt producerat medan andra kanske bara läste några ord. Det viktiga var att alla var delaktiga. Detta var för henne ett viktigt argument till att arbeta efter LTG – metoden.

Lärare A som använde läseboken hade som argument att det var en **trygghet** både för henne själv och för barnen att ha en bok att följa. Hon menade också att **barnen tyckte om boken** vilket gjorde att de fann arbetet med läsinlärningen rolig.

Lärarna B och H använde en blandmetod av den syntetiska ljudmetoden och den analytiska metoden. Deras argument för sina val av arbetssätt var att barn lär på olika sätt och vissa barn har lättare för ljudning medan andra lär sig med helordsmetoden. De menade att genom ett blandat arbetssätt fångar man upp fler barn. Lärare H ville dessutom först träffa klassen och **se vad var och en kunde** gällande läsning. Först därefter bestämde hon hur hon skulle arbeta med läsinlärningen. Hon tyckte att man som lärare ska vara nyfiken på och lyhörd för nya rön som kommer. Som lärare blir man aldrig fullärd och även om man tycker att det arbetssättet man har gällande läsinlärning fungerar bra får man inte vara rädd att prova på ett annat sätt, avslutade lärare H.

- Använder alla på skolan samma sätt vid läsinlärning? Varför/varför inte?

De lärare som arbetade på **ungefär liknande sätt** angav samsynen som förklaring till val av arbetssätt. De hade samma grundsyn men valde att arbeta utifrån hur det passade dem själva

och naturligtvis även eleverna. På detta sätt kunde de hjälpa varandra med idéer och lärarna kunde också använda varandras material. Hur kollegorna arbetade med läsinläring påverkade alltså de intervjuade lärarnas val av arbetssätt till viss del, eftersom de utbytte tankar och material med varandra. Där lärarna A och B arbetade var arbetsformerna olika, de hade vanligtvis olika material och även om de hade samma arbetade de olika med det. För dessa lärare var alltså inte kollegornas val av arbetssätt ett argument för hur de arbetar.

- Hur ser skolans riktlinjer ut för hur ni ska arbeta med läsinläring?

Inga skolor hade riktlinjer för hur lärarna skulle arbeta med läsinläring, det var alltså inget argument för lärarnas val av arbetssätt. Det var upp till varje lärare att själv välja arbetssätt. Lärare F ansåg att så länge rektorn såg vilken läsglädje barnen hade skulle hon aldrig styra valet av arbetssätt. Denna lärare jämförde också Lpo94 med den tidigare läroplanen och menade att lärarna har mer fria händer nu. Lärare E sade att de på hennes skola hade helt fria tyglar så länge målen uppnåddes och barnen tyckte det var roligt. Lärare D menade att lärarna på skolan endast i helhet bestämt att de slopat ”far är rar, mor ror”, alltså meningslösa fraser för barnen. Alla försökte nu istället utgå ifrån barnen och deras erfarenheter.

- I hur stora grupper har du möjlighet att dela in klassen, när du arbetar med läsinläring?

Ett problem som var lika på alla skolorna var de stora grupperna man ofta tvingades ha vid läsinläringen. Detta var dock inte något lärarna förde fram som argument för sitt val av arbetssätt. Oroväckande var att två av lärarna fick ha hela klassen, förutom några elever som gick till specialläraren, vid allt arbete med läsinläringen. De hade över tjugo elever samtidigt i klassrummet som var på olika nivåer i sin läsutveckling. Gruppstorleken kunde skilja sig lite från år till år beroende på vad ekonomin tillät just det året. Det var vanligt att en fritidspedagog hade några timmar i veckan i klassen när barnen gick i åk 1. Då delades klassen på hälften och fritidspedagogen gjorde något praktiskt arbete med ena gruppen medan läraren arbetade med läsinläring med den andra gruppen. Därefter bytte pedagogerna grupper. Gruppantalet berodde på hur stor klassen var. Det vanligaste var att man i läsundervisningen hade grupper från 8 upp till 13 elever.

- Hur arbetas det förberedande med läsinlärning i förskoleklassen (6 - åringar)?

Lärarna hade god kunskap om hur förskollärarna arbetade förberedande med läsinlärning i förskoleklassen. På alla skolorna finns förskoleklasserna i anslutning till skolan. Det var bara lärare A som inte visste hur de arbetade. Vi visste dock att de arbetade med Trulleboken, vilket faktiskt alla förskolor använde. Det är en arbetsbok som handlar om trollet Trulle. Förskollärarna arbetade dessutom med rytm, ramsor och språklekar. Lärarna var överens om att det märktes på barnens språkliga medvetenhet när förskollärarna arbetat mycket med detta, men det var inte ett argument för valet av arbetssätt. På en av skolorna träffades förskollärarna och lågstadielärarna regelbundet under en termin och diskuterade hur de på varje stadium kunde arbeta för att främja barnens språkliga medvetenhet. Något lärarna F och G poängterade var att träningen på förskolan måste upplevas som rolig av barnen och att det inte fick vara något tvång. Det skulle fortfarande få vara en lek för barnen.

4 Diskussion

I vårt arbete har vi tagit upp en del av all den forskning som finns kring läsinlärning. Synen på läsinlärning har historiskt sett gått från att läraren lär eleven läsa, enligt ett behavioristiskt synsätt, till att läraren gör det möjligt för eleven att lära sig läsa, vilket räknas som den kognitivistiska synen. Med tanke på denna förändrade syn är det inte längre lärarens uppgift att lära eleven, utan istället att stötta och hjälpa för att ge eleverna möjlighet till lärande. Läraren ska se till alla elever och ha klart för sig att elever kan ha olika inlärningsstilar. Vissa av de lärare som vi intervjuade hade likartade uppfattningar om hur läsinlärning ska gå till men vi såg även prov på synsätt som skilde sig från de övrigas.

Alla lärarna var överens om att det är viktigt att använda flera olika modeller i sin läsundervisning eftersom alla barn inte kan lära sig läsa på samma sätt. Denna uppfattning har även författarna vi hänvisar till i arbetet som menar att vissa barn lär sig läsa genom helordsmetoden medan andra lär sig genom ljudmetoden. Flera av lärarna valde dock att utgå från en specifik metod, oftast helordsmetoden, där barnen gemensamt fick möta skriftspråket. De barn som inte lärde sig med den metoden blev undervisade via ljudmetoden och läsning av enstaka stavelser. Detta sätt anses ofta föråldrat, men lärarna är villiga att använda metoden för den enskilda individen som inte når resultat på annat sätt.

Lpo 94 anger att skolan ansvarar för att varje elev behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa och uttrycka sig i tal och skrift (1998, s. 25). Detta säger inget om tillvägagångssättet vid läsinlärning, men Lpo 94 anger också att undervisningen ska ha sin utgångspunkt i elevens bakgrund och tidigare erfarenheter (1998, s. 20). Om detta relateras till läsinlärningen är det egentligen bara LTG – metoden som borde komma ifråga, eftersom den utgår ifrån elevernas erfarenheter. Detta var dock inget argument lärarna förde fram under intervjuerna. Ingen av lärarna sade att de arbetade efter LTG – metoden för att nå upp till läroplanens intentioner.

Lärarna som arbetar utifrån LTG – metoden menar att den troligtvis gör det betydligt lättare för barnen att öppna dörrarna till skriftspråkets värld genom att den anknyter till deras egna erfarenheter och funderingar. Lästräningen blir på så sätt meningsfull för eleverna, vilket författarna menar är viktigt i läsinlärningen eftersom läsning lättast lärs in när det sker i ett

sammanhang som fyller en mening i elevernas liv. Eleverna har dessutom förförståelse när texterna handlar om deras egna upplevelser. Förförståelsen gör att det blir lättare för barnen att förstå texten, vilket underlättar arbetet i läsinläringen. Både meningsfullhet för eleverna och förförståelsen poängterar författarna vikten av i undervisningen.

Det vi ser som det viktigaste argumentet för valet av arbetssätt i undersökningen är vad flera av lärarna tryckte på, nämligen läsglädjen. Ser barnen glädje i skolarbetet får de större lust att lära. Läsglädjen var ett argument lärarna som valt att arbeta utifrån LTG – metoden förde fram eftersom texterna eleverna där arbetade med utgick från deras egna upplevelser, vilket gjorde att texterna kändes meningsfulla för barnen. Detta är i enlighet med vad som står i Lpo94 som anger att undervisningen ska utgå ifrån elevernas erfarenheter. Även Smith (2000) påpekar att meningsfullheten i texterna är en viktig faktor för barns fortsatta läsutveckling.

Vad är då vinsten med att barnen har läsglädje? Forskning säger att om läsglädjen finns läser barnen troligtvis mer, vilket i längden gör dem till bättre läsare. Läser man lite och ofta kommer läsningen efterhand och barnen blir säkrare för varje dag. Även högläsning, både i hemmet och i skolan, anser flera författare ger barnen en bra introducering till skriftspråket. De menar att det är bra också för de barn som ”knäckt läskoden” eftersom läsningen stimulerar fantasin, utökar ordförrådet och ger gemenskap i barngruppen.

Det var intressant att diskutera med de lärare som arbetat länge och som praktiserat både den syntetiska ljudmetoden och den analytiska metoden. De kunde med sin erfarenhet motivera valet av arbetssätt. Den största nackdelen som de såg med den syntetiska ljudmetoden var att de duktiga eleverna bromsades upp eftersom alla skulle göra allting lika. I Lpo 94 (1998, s. 20) står det att läsa att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. När alla elever ska göra precis samma sak blir det inte anpassat till var och en, eftersom elever inte arbetar i samma takt. Detta är dock ett arbetssätt som är lätt för läraren att använda i helklass eftersom läraren då först har en gemensam genomgång för alla elever, som därefter börjar jobba med samma arbetsuppgift.

Lärarna var överens om att man måste tro på sättet man arbetar utifrån. Detta för att på bästa sätt ta till sig metoden man använder i läsinläringen. Det verkar troligt, som Smith (2000, s. 12) skriver, att ”alla metoder för läsundervisning kan ge vissa positiva resultat för vissa barn

vid vissa tillfällen”. En lärare måste vara öppen för nya arbetssätt, även om läraren själv anser sitt arbetssätt välfungerande, om det passar eleverna bättre.

Flertalet lärare som vi intervjuat känner att det är en trygghet för dem att arbeta på liknande sätt eftersom de då kan byta idéer och material med varandra. Det var dock inte något lärarna förde fram som argument för val av arbetssätt, men de menade att det är en fördel om man kan hjälpa och stötta varandra i arbetet.

Skolorna hade inga av ledningen satta riktlinjer gällande läsinlärning, utan lärarna sätter dem själva. Detta är bra så länge varje lärare har ett fungerande arbetssätt. Det är därför av vikt att rektorn är insatt i hur läsinlärning bedrivs på skolan.

Det är idag fler barn per pedagog än vad det var för tio år sedan. Detta påverkar naturligtvis också grupperna vid läsinlärningen även om skolorna försöker prioritera indelning av klassen i mindre grupper i första klass. Lärarna ser de stora grupperna som ett problem, eftersom det blir svårt att hjälpa barn med läs – och skrivsvårigheter ju större gruppen är. Ska man arbeta med dikteringar rekommenderas sju till tolv barn (se 2.1.4) i varje grupp för att alla elever ska kunna komma till tals. De stora grupperna påverkar inte lärarnas val av arbetssätt men de kan ha en negativ inverkan på resultatet av barnens läsfärdighet, eftersom läraren kan ha svårt att hinna hjälpa varje elev. Den syntetiska ljudmetoden kan passa när grupperna är stora, dessutom gynnar metoden vanligtvis den svaga läsaren. Dock bryter läraren mot Lpo 94 genom denna metod eftersom undervisningen inte anpassas till varje elev. Detta är ett argument för att läsinlärning bör ske i små grupper.

De flesta lärarna, som intervjuades, visste hur man arbetar i förskoleklassen. Att lärare A inte visste hur förskollärarna arbetar på hennes skola, tror vi berodde på att vi visade intervjufrågorna precis innan intervjun började. Hade hon fått se frågorna några dagar innan hade hon kunnat fundera igenom svaren och troligtvis, mer noggrant, kunnat besvara hur de arbetar i förskoleklassen på hennes skola. Läraren bör anpassa undervisningen i skolstarten efter hur språkligt medvetna barnen är när de kommer till skolan. Har barnen arbetat mycket med språklekar, rim och ramsor kan lässtarten planeras annorlunda. Svensson (1995) poängterar vikten av språklekar då de ger barnen en förberedelse för läsinlärningen. De intervjuade lärarna anpassar inte sitt arbetssätt efter hur förskollärarna har arbetat med läsinlärning i förskoleklassen, detta var alltså inte ett argument för hur lärarna valde att arbeta.

Vårt syfte med arbetet var att få kunskap om hur man som lärare kan arbeta med läsinlärning, men framförallt varför lärare arbetar som de gör. Hur argumenterar lärarna för sitt val av arbetsätt vid läsinlärning? Genom litteraturen vi läst har vi tagit del av olika författares syn på hur läsinlärning kan gå till och vad man som lärare bör tänka på för att underlätta elevernas läsinlärning. Läroplanen säger att undervisningen måste anpassas till varje elevs förutsättningar och ha sin utgångspunkt i elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter (Lpo94, 1998, s. 20). Detta är något som genomsyrar den litteratur vi har läst. Författarna poängterar vikten av att utgå från eleverna i läsinlärningen, för att eleverna ska ha förförståelse och för att arbetet ska kännas meningsfullt för dem. Författarna menar också att det är genom mycket läsning som man blir en bra läsare.

4.1 Metoddiskussion

Om vi ser till vår problemprecisering anser vi att en intervjuundersökning var det bästa sättet för att få svar på våra frågor. Vi kände under intervjuerna att lärarna svarade ärligt på frågorna och att de inte på något sätt reflekterade på hur de förväntades svara. Hade frågorna däremot lämnats ut i förväg hade lärarna kunnat fundera mer över dem och på så sätt gett mer uttömmande svar än de gjorde. Vissa av lärarna blev lite spända och nervösa av bandspelaren vilket kan ha påverkat intervjuerna negativt. Bandspelaren var dock en förutsättning för att kunna dokumentera intervjuerna korrekt. I efterhand har vi insett att de tre sista frågorna borde ha formulerats annorlunda då de i viss mån styrte svaren.

5 Sammanfattning

Vårt syfte med arbetet var att få kunskap om hur man som lärare kan arbeta med läsinlärning, men framförallt – **varför** lärare arbetar som de gör. I litteraturdelen har vi tagit upp en del av olika experters tankar och teorier kring detta. Litteraturdelen inleds med en beskrivning av de två teorier som ligger till grund för de två läsinlärningsmetoder som finns i Sverige. Eftersom barnen kommer med olika erfarenheter till skolan, har vi valt att i arbetet ta upp vad man som lärare bör tänka på för att göra det möjligt för alla barn att lära sig läsa. Vi skriver om litterär amning, förförståelse, meningsfullhet och samlärande.

Vår problemprecisering var: **Vilka argument anger lärarna, som vi har intervjuat, för sitt val av inlärningsmodell, eller arbetssätt, vid läsinlärning?** Detta undersökte vi genom intervjuer med åtta lärare. Det vi kom fram till var att lärarna använder sig av liknande arbetssätt, men det vi med deras hjälp kunde konstatera var att de barn som fått vara aktiva i produktionen av egna texter upplever större läsglädje. De får tidigt en känsla av att vara läsare vilket ger en gynnsam effekt i den fortsatta läsutvecklingen. Lärarna förde fram olika argument för valet av arbetssätt men de viktigaste slutsatserna flera av lärarna drog var följande: en lärare ska utgå från varje elev och få allas arbete att kännas meningsfullt. På så sätt skapas läsglädje bland eleverna. Detta är något vi tagit till oss och som kommer att följa oss i vår framtida yrkesutövning – vi vill få barnen att känna läsglädje. Alla åtta lärarna var medvetna om att **en** metod inte passar alla barn. Undervisningen måste individualiseras så att alla barn får de ”redskap” de behöver för att kunna lära sig läsa. Ett annat argument som fördes fram var att en lärare bör utgå ifrån elevernas egna erfarenheter i undervisningen. Elevernas förförståelse är nämligen en positiv faktor vid läsinlärningen. Att lärarna själva tror på sättet de arbetar utifrån och känner trygghet i sitt val av metod var också argument som lärarna förde fram.

Källförteckning

- Allard, Birgita Rudqvist, Margret och Sundblad, Bo (2001) *Nya Lusboken en bok om läsutveckling*, Stockholm: Bonnier Utbildning AB
- Björk, Maj och Liberg, Caroline (1996) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*, Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Dahlgren, Gösta Gustafsson, Karin Mellgren, Elisabeth och Olsson, Lars-Erik (1999) *Barn upptäcker skriftspråket*, Stockholm: Liber AB
- Körling, Anne-Marie *Läsning från början* s.10-25 i Norberg, Inger med flera (2003) *LÄSlust och LÄTtläst*, Lund: Bibliotekstjänst AB
- Leimar, Ulrika (1974) *Läsning på Talets Grund*, Lund: Liber läromedel
- Lindhagen, Marie (1997) *En säck full med sagor*, Solna: Ekelunds förlag AB
- Smith, Frank (2000) *Läsning*, Stockholm: Liber AB
- Stadler, Ester (1998) *Läs- och skrivinläring*, Lund: Studentlitteratur
- Svensson, Ann-Katrin (1995) *Språkglädje*, Lund: Studentlitteratur
- Söderbergh, Ragnhild (1988) *Barnets tidiga språkutveckling*, Malmö: Gleerups förlag
- Utbildningsdepartementet (1998) *Lpo94, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm
- Williams, Pia Sheridan, Sonja och Pramling Samuelsson, Ingrid (2000) *Barns samlärande - en forskningsöversikt*, Stockholm: Liber AB
- Åkerblom, Hans (1988) *Läsinläring från teori till praktik*, Stockholm: Almqvist & Wiksell
Läromedel

Föreläsning

- Permer, Karin (040825) *Kvalitativa metoder*, Högskolan Kristianstad